



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

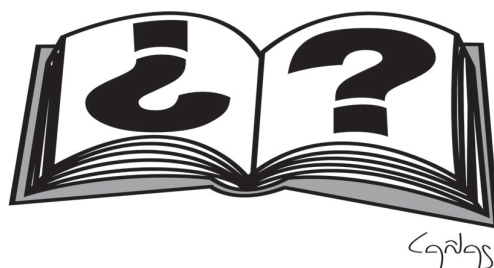
Escobedo, Hernán; Jaramillo, Rosario; Bermúdez, Ángela
Enseñanza para la comprensión
Educere, vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, 2004, pp. 529-534
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602712>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

ROSARIO JARAMILLO
CONSULTORA PRIVADA
HERNÁN ESCOBEDO
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - COLOMBIA
ÁNGELA BERMÚDEZ
CONSULTORA PRIVADA



¿Qué es comprender?

roponemos las siguientes hipótesis:
comprender es contar con una buena teoría.

Cuando uno habla de comprender, implícitamente se está refiriendo a aquello que es comprendido. ¿Pero qué es lo que comprendemos? Muchas personas dicen que lo que uno comprende es la realidad, o, por lo menos, una parte de ella; una parte de la realidad natural, de la realidad social o de la realidad histórica. Necesariamente surge entonces la pregunta: “¿qué es la realidad?”.

Muchas personas contestan que la realidad es, sencillamente, lo que nos rodea; todo lo que está ahí y que podemos ver, tocar, oír o sentir de alguna manera. Dirán que la realidad se puede conocer en forma bastante simple: observándola cuidadosamente y describiéndola en forma veraz. Otras personas no ven tan simple la respuesta y piensan que la realidad no es sencillamente lo que nos rodea,

sino que para poder hablar de realidad es necesario hablar de la cultura, de las prácticas sociales, de las ideas, de las teorías o de las concepciones filosóficas; la realidad no es sencillamente lo que está ahí frente a nosotros, sino, además, todo aquello que pensamos y sentimos ante lo que nos rodea.

Aceptemos provisionalmente que la realidad es todo aquello que está a nuestro alrededor. Si tomamos entonces en serio la tarea y empezamos a discutir sobre qué es lo que está ahí afuera, a nuestro alrededor, pronto nos daremos cuenta de que, contrariamente a lo que pensábamos en un primer momento, es difícil ponernos de acuerdo sobre qué es aquello que nos rodea. Supongamos que estamos en un jardín. Para algunas personas ese jardín puede ser muy lindo, para otras puede ser muy cursi; para algunas puede ser un sitio para descansar, para otras es un sitio donde cultivar hierbas aromáticas; para algunas puede ser un apreciado elemento decorativo, una forma de tener aire puro y paz alrededor de su casa, en tanto que para otras es un espacio perdido que podría tener un uso más productivo. ¿Cuál es entonces el jardín en realidad? ¿En este caso, qué es la realidad? Supongamos, ahora, que en clase de Historia decimos que vamos a estudiar un suceso que, según



afirmamos, ocurrió en realidad: Cristóbal Colón desembarcó en estas tierras, hoy llamadas americanas, en 1492, y a partir de esta fecha se inició un proceso de migración y asentamiento de gentes venidas de otras tierras. Algunas personas dicen que lo que sucedió fue que los españoles descubrieron un nuevo mundo y que lo colonizaron para evangelizar y culturizar a sus habitantes; otras personas dicen que lo que ocurrió en realidad no fue un descubrimiento, pues estas tierras ya estaban habitadas y eran conocidas por otras muchas sociedades, y que no se trató de un proceso de evangelización y culturización sino de un proceso de exterminio de culturas ya existentes y de rapiña descarada de las riquezas de este continente.

Para resolver este tipo de problemas, nos parece necesario partir de la siguiente afirmación fundamental: *no es posible hablar de la realidad*; en los ejemplos que ofrecimos esto fue evidente. Puede hablarse de *mi* realidad, de *su* realidad o de *nuestra* realidad, pero no de la realidad como si fuera única, absolutamente verdadera, sobre la que todos debemos estar de acuerdo. Propondremos en su lugar un nuevo concepto: *lo real*. Este concepto fue utilizado por primera vez en la teoría general de procesos y sistemas. Explicar este concepto es difícil, porque la gran mayoría de las personas piensan que la realidad y lo real es lo mismo.

Lo real, tal como lo concebimos, es ese gran proceso del cual comenzamos a hacer parte en el momento de nuestro nacimiento. Ese macroproceso que se inició hace quince mil millones de años con el *Big Bang*. Pero lo real es el macroproceso solamente. Apenas decimos que se inició con el *Big Bang* deja de ser lo real para convertirse en una de sus interpretaciones posibles: la interpretación de la ciencia moderna. Deja de ser *lo real* para convertirse en *una realidad*: la realidad de quienes acogen la ciencia moderna. Lo real es entonces ese macroproceso cuyos cambios puedan afectar nuestros sentidos: el Sol que “desaparece” en el occidente para “reaparecer” en el oriente; los noticieros de televisión que reportan las diversas guerras; las personas que caminan por las calles... Pero, nuevamente repetimos, los procesos en cuanto tales, sin su interpretación. Apenas decimos que el Sol desaparece volvemos a estar en el contexto de una realidad y no nos estamos refiriendo ya únicamente a lo real.

Lo real es, pues, ese gran proceso que no podemos decir sino tan sólo señalar. Lo real, en este sentido, no es decible; las realidades sí lo son. Una realidad es entonces una interpretación, una representación mental de lo real. En el momento en que intentamos decir algo de lo real estamos haciéndolo desde una interpretación y, por lo tanto, nos estamos refiriendo ya a una realidad y no a lo real mismo.

Las teorías son, pues, una representación o “mapa mental” de lo real. Cuando escuchamos a una persona que dice algo acerca de la realidad, en nuestra opinión, ella se está refiriendo a su propia representación de lo real, probablemente sin darse cuenta de que otras personas tienen otras representaciones.

Ahora bien, el hecho de que pensemos que existen diferentes representaciones de lo real no quiere decir que pensemos que todas ellas sean buenas representaciones. Algunas nos permiten orientar nuestra acción en forma acertada, eficiente, eficaz. Nos permiten sembrar de la manera que produce las mejores cosechas. Nos permiten saber en qué momento habrá un eclipse. Nos permiten relacionarlos con los demás de la manera como esperamos relacionarnos. Nos permite concebir los sucesos históricos de una manera convincente e interesante y establecer relaciones entre ellos que nos hacen sentir que entendemos y asumir una cierta posición ante los acontecimientos actuales... Estas teorías son las que podríamos llamar “buenas teorías”. Teorías sobre las cuales se llega a la conclusión de que son “teorías verdaderas”; nosotros preferimos llamarlas teorías verificadas o confirmadas hasta el momento. Son representaciones mentales que nos permiten predecir y/o controlar los procesos, o que nos permiten ubicarnos, orientarnos en momentos de nuestra vida personal o social o que nos permitan liberarnos de algo o de alguien que en un momento dado nos oprime o nos restringe la libertad. Las otras teorías, aquellas que no nos permiten orientar nuestra acción en el mundo, son teorías falsas con las cuales no podemos comprender el mundo.

Podemos ahora aclarar nuestra hipótesis de base: comprendemos un proceso cuando contamos con una teoría que nos permite orientar nuestra acción en relación con ese proceso en forma exitosa.

Avances y problemas

En las últimas décadas hemos visto diversos e interesantes cambios en la forma como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula. Vale destacar los cambios habidos en los propósitos tanto pedagógicos como sociales que se le plantean a la enseñanza, ahora orientados en mayor medida hacia el desarrollo de las potencialidades de pensamiento, valorativas, comunicativas, creativas de los estudiantes, y hacia el desarrollo de seres autónomos. De igual manera se han dado cambios importantes en el tipo de contenidos incluidos, no sólo por su carácter más explicativo, sino también por la mayor inclusión explícita de contenidos valorativos y procedimentales. Finalmente, no deben olvidarse los

cambios sustanciales en las relaciones sociales escolares, cada vez menos autoritarias y verticales.

A pesar del panorama alentador que se desprende de estas transformaciones, sigue presente en la raíz de los procesos educativos un problema altamente preocupante relacionado con el tema que nos ocupa: la comprensión. En efecto, la gran mayoría de los estudiantes que se gradúan de la educación básica, lo hacen sin haber comprendido lo que aprendieron. Y esto les sucede no sólo a los estudiantes que logran terminar sus estudios después de muchos fracasos, sino también a aquellos que siempre tuvieron “éxito” en el proceso.

Múltiples investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes, tanto los que tienen mucho éxito como los que tienen poco, responde a los exámenes sin comprender la esencia de los problemas que están resolviendo; que juzgan sin analizar los fenómenos sociales que los afectan; que defienden posiciones sin presentar evidencias o argumentos sólidos; que los problemas morales y éticos los consideran tan relativos que raras veces los enfrentan racionalmente o que, cuando lo hacen, argumentan sus posiciones sin ninguna consideración por “el otro”; que reduce la complejidad de cualquier obra artística a descripciones ligeras sin exploración de sentido, etc. (Perkins, 1992; Gadner, Newell, 1990). En pocas palabras, lo que aprenden los estudiantes no les sirve para orientar su acción en el mundo en el que viven.

Pareciera entonces que lo que sucede es que muchas de las innovaciones de los últimos tiempos han soslayado el problema del aprendizaje y no han podido ofrecer alternativas que permitan lograr que los estudiantes comprendan.

El problema de las actitudes de comprensión del “OTRO”

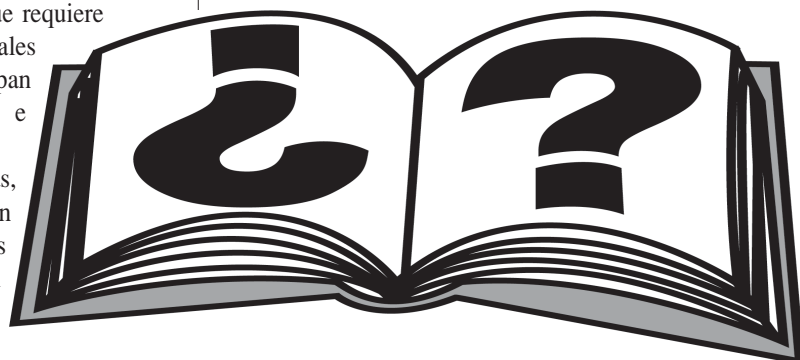
En nuestro país, esta situación se presenta de manera especialmente crítica en momentos de una muy desafortunada descomposición social que requiere personas con criterios intelectuales y morales claros, con capacidad analítica, que sepan producir soluciones inteligentes e innovadoras a los problemas difíciles.

Muchas de las prácticas educativas, poco eficientes en la comprensión cognitiva, son en gran parte responsables de la incomprensión social y del *estancamiento* que caracteriza a nuestro contexto nacional. Por ejemplo, el profesor que no comprende a quién le está enseñando, casi siempre irrespeta al alumno al imponerle conocimientos e

ideas que carecen de sentido para él o para ella. El profesor que privilegia la transmisión de los contenidos por encima de la comprensión, está enviando el mensaje de que importa acumular información sin sentido y de que de eso se trata precisamente la comprensión, lo que termina bloqueando la curiosidad y el deseo de exploración que por naturaleza tenemos los seres humanos. Poco a poco las prácticas sin sentido van produciendo una verdadera alienación del estudiante hacia el conocimiento, y desarrollan actitudes de intolerancia e irrespeto a las diferencias, y de competencia por el conocimiento.

Formar personas autónomas en sus criterios intelectuales y morales y capaces de producir soluciones innovadoras a los problemas difíciles, requiere de prácticas pedagógicas diferentes y centradas en el desarrollo primordial de la comprensión. Es necesario que los estudiantes entiendan el conocimiento como resultado de la actividad humana de enfrentar problemas vitales y de resolverlos, y no el acumulado informe de una actividad ociosa que ellos tienen que memorizar. Para ello, es fundamental que comprendan y construyan el sentido del acervo cultural de conocimientos a partir de la apropiación y/o formulación de problemas y preguntas que se vinculen auténticamente con sus intereses y experiencias de vida. Sólo de esta manera el aprendizaje le representará al estudiante un beneficio que le proporcione un arsenal de herramientas para comprender su mundo y su experiencia en él, así como para orientar su acción de una manera creativa y responsable.

De igual manera es fundamental que los estudiantes aprendan a comprender a los otros, a valorar las diferencias, y a utilizar las fortalezas de cada quien. Todo esto redundará muy seguramente en la producción de trabajos en equipo de mejor calidad que los trabajos que se producen de manera aislada. Por otra parte, los estudiantes necesitan aprender a conocerse a sí mismos, a valorarse y a confiar en sus capacidades para aprender a comunicarse mejor y lograr que sus ideas sean bien comprendidas y valoradas.



531



El logro de todas estas competencias requiere de modelos de enseñanza que pongan en primer plano el desarrollo de la comprensión (de los saberes y de las personas), el respeto por el otro y por sus ideas, y el fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismo. Y es tal vez en su potencial para lograr eso, en lo que radica la importancia pedagógica y social del método clínico piagetiano aplicado a la enseñanza (Duckworth, 1987) y, en general, de los enfoques constructivistas y comunicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza para la comprensión

Con el fin de afrontar este problema han surgido diversas propuestas de acción. En el presente documento queremos exponer brevemente una desarrollada por el equipo de investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y que ha recibido el nombre de “Enseñanza para la comprensión”. En 1990 se inició un conjunto de investigaciones que se proponían llegar a precisar las características de la comprensión –y la ausencia de ella– con el fin de dilucidar el tipo de acciones pedagógicas que los profesores debían llevar a cabo para promoverla. A partir de estas investigaciones se desarrolló un marco teórico y un modelo acerca de la comprensión que debía ayudar a diseñar y a organizar las experiencias en el aula con el fin de lograr que los estudiantes comprendan.

Dicho marco se estructuró alrededor de dos componentes básicos y las relaciones entre ellos, que se han llamado elementos y dimensiones de la comprensión.

Los cuatro elementos de la comprensión:

Tópicos generadores

Los tópicos generadores se refieren a aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples relaciones entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual generan un auténtico interés por conocer acerca de ellos. Se han llamado *tópicos generadores* porque este nombre evoca su poder para generar conocimientos, relaciones, un interés y necesidad –y por ende un compromiso auténtico– por indagar sobre el asunto que se quiere entender (cf. Dewey, 1917; Perrone, 1994).

Se ha visto que las preguntas esenciales de las disciplinas, las que van a la raíz misma de los problemas, suelen interesar y “enganchar” seriamente al estudiante (Shulman, Karey, Gardner y Boix-Mansilla y Gardner, 1994). Estas preguntas pueden ser contestadas por un niño o por un especialista, de la manera más simple o más compleja, porque son preguntas esenciales para el ser humano. Preguntas del tipo “¿qué es lo que nos mantiene sanos, o

qué es la enfermedad y cómo prevenirla?”; “¿cómo sé que lo que una persona dice es cierto?” o ¿qué patrones se repiten en la naturaleza y por qué?, fácilmente se convierten en tópicos generadores.

Cuando se acoge la propuesta de los tópicos generadores, la primera pregunta que todo profesor debe hacerse es: ¿qué quiero que mis alumnos aprendan? La respuesta a esta pregunta se puede esquematizar en un cuadro o “mapa temático”, que contenga los distintos temas y preguntas que el profesor considera importantes y las relaciones entre ellos. Pero las siguientes preguntas son las verdaderamente importantes: ¿cuál es la idea central –o las ideas centrales– que están detrás de todo esto?, y ¿qué de todo esto le puede resultar más interesante a mis alumnos y por qué?

El profesor puede mostrar a sus estudiantes este mapa y explicarles por qué le interesa –ojalá por qué le apasiona– a él o a ella ese tema y por qué piensa que es importante, así como explorar con ellos qué es lo que más les llama la atención. Este ejercicio los lleva a encontrar conjuntamente las ideas centrales que les darán *sentido* a los contenidos que van a trabajar todos juntos. Esos tópicos generarán una comprensión enriquecida por los distintos énfasis que les dará cada cual según las conexiones que hayan establecido con su propia experiencia y con su pasión o interés auténticos.

Los tópicos generadores son entonces *interesantes* y *apasionantes*, para quienes lo van a estudiar, porque establecen conexiones con sus vidas y se corresponden con las preguntas o ideas *centrales* de la disciplina.

Metas de comprensión

El problema de los tópicos generadores es que precisamente por ser tan ricos en conexiones e interés se vuelven excesivamente amplios y por eso requieren ser *delimitados y especificados*. Las preguntas fundamentales ahora van a ser: ¿qué es lo que *real y específicamente* quiero que mis alumnos aprendan? Y ¿por qué es importante que comprendan eso (y no otras cosas)? Estas preguntas apuntan a una rigurosa *selección temática y de propósitos* en función de las ideas centrales y de la comprensión. Este énfasis se distancia sin duda de la perspectiva según la cual el estudiante debe acceder al mayor número de conocimientos, aunque éstos sean superficiales para que alcance una amplia cultura general. El mensaje desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión sería el de que <<menos en más>>: no importa que se estudien menos temas porque se comprenderán más.

La importancia de abordar estas preguntas y de resolverlas no concierne sólo al profesor en la tarea de

diseñar sus clases. Las investigaciones del proyecto mostraron que al hacer explícitas y públicas estas metas de comprensión (por Ej. discutiéndolas y precisándolas con los alumnos, y manteniéndolas visibles en algún lugar del salón), se hacen partícipes de ellas a los estudiantes, y que eso hace que tantos los profesores como los estudiantes permanezcan mucho más enfocados y, por ende, más productivos, porque el alumno entiende exactamente hacia dónde va y por qué eso importa.

Desempeños de comprensión

Si pensamos en cualquier cosa que comprendemos bien y nos preguntamos cómo adquirimos ese conocimiento y cómo sabemos que lo comprendemos bien, encontramos que tres elementos fundamentales siempre se encuentran presentes. Primero, sabemos que comprendemos porque *utilizamos* aquello que comprendemos; como dijimos al principio, cuando comprendemos podemos orientar exitosamente nuestra acción en el mundo. Por abstracto que sea el conocimiento, si no podemos emplearlo para hacer nuevas cosas él (cosas físicas o mentales) es porque no lo comprendemos bien. Segundo, para llegar a comprender algo necesitamos *retroalimentación* que permita cualificar nuestras teorías. Discutir con otras personas o experimentar en un laboratorio o con cosas de la vida cotidiana, son buenos ejemplos de retroalimentación; en efecto, estas actividades nos permiten establecer qué tan *buenas* son nuestras teorías. Tercero, para llegar a comprender se requiere tiempo; *tiempo* para que los estudiantes argumenten, investiguen, y articulen sus teorías. La comprensión, no se logra de la noche a la mañana; requiere práctica o mejor aún, lo que podríamos llamar *práctica* (-reflexión-acción-reflexión-acción-...).

En relación con este punto, las investigaciones del Proyecto Zero mostraron que si en vez de pedirle a los estudiantes que reproduzcan los conocimientos aprendidos de manera casi idéntica, se les pide que utilicen el conocimiento aprendido y comprendido para producir un producto (un ensayo sobre un tema polémico, una obra plástica, el entablado de los pisos de unos salones con distintas formas geométricas, una historia o un cuento, etc.), no solamente se fortalece la comprensión misma, porque el estudiante tiene que utilizar de manera creativa e ingeniosa esos conocimientos para resolver o crear una obra nueva y propia, sino que, además, tanto el estudiante como el maestro pueden tomar conciencia de las fortalezas y los vacíos de esta comprensión y reorientar los siguientes pasos de su aprendizaje.

Los desempeños de comprensión no deben entenderse desde la perspectiva activista y empirista de la escuela activa de principios de siglo, para la que la sola experiencia

sensorial de hacer y tocar, promovía la comprensión. Los desempeños pueden darse dentro y fuera del aula, pero en ambos casos, lo que importa es que deben involucrar al estudiante activamente en ciclos de *pensar y hacer* cosas sobre el tópico generador y las metas de comprensión. En este sentido, las “cosas hechas” son una manifestación creativa de la comprensión y del dominio mental de lo que se conoce. Desde esta perspectiva, la pregunta básica que deben hacerse entonces los profesores, sería: ¿qué debo poner a *hacer* a mis estudiantes para que puedan poner en evidencia ante sí mismos y ante los demás qué es lo que comprenden y qué es lo que no comprenden?

Valoración continua y evaluación final

La valoración continua y la valoración final son elementos fundamentales en la promoción y la cualificación de la comprensión porque sólo cuando los desempeños propios son valorados por las demás personas y por uno mismo es posible fortalecer los logros y detectar los vacíos o contradicciones que requieren ser resueltos. Éstas son otras formas de retroalimentación. La crítica debe ser entonces precisa (hacer señalamientos concretos y detallados), crítica (hacer cuestionamientos pertinentes), constructiva (reconocer y señalar los puntos fuertes y buenos y tener una intención de apoyo y no de agresión) y sugerente (sugerir caminos de desarrollo o alternativas para solucionar problemas). De esta forma ayudamos al estudiante a mejorar su trabajo.

Ahora bien, la valoración orientada hacia la retroalimentación y no hacia la aprobación o la sanción debe ser *continua*. Esto significa, en primer lugar, que la valoración no debe “cerrar capítulos”; debe, por el contrario, servir *para orientar las acciones siguientes* tendientes a cualificar ese mismo trabajo. La retroalimentación implica entonces que los estudiantes puedan volver muchas veces sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor. En segundo lugar, el carácter continuo de la valoración se refiere a que ésta debe valorar no sólo el resultado del trabajo en sí mismo, sino, además, el proceso desarrollado en relación con las metas y los hilos conductores definidos de antemano.

Sólo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete, y no como un juicio externo que califica o descalifica sus acciones y logros. Para que pueda participar de esta manera compartida a partir de criterios acordados con todos los estudiantes, atendiendo las metas de comprensión y que estos criterios sean públicos. En efecto, varias investigaciones del Proyecto Zero pusieron en evidencia que cuando los alumnos conocen con claridad



los criterios y estándares para la evaluación antes, en vez de después de la enseñanza, se vuelven poderosas pautas para que sepan cómo tienen que desarrollar sus trabajos, y esto les permite comprender mejor.

Cuando pretendemos dar retroalimentación, es importante hacer preguntas que le ayuden a la persona a comprender mejor y a mejorar su trabajo. Algunos ejemplos serían los siguientes: ¿Qué no he entendido de lo que la persona dice o hace? ¿Qué sería bueno que la persona clarifique? ¿Qué es lo que la persona pretende hacer y probar? ¿Cómo pretende lograrlo? ¿Qué clase de preguntas le puedo hacer que le permitan comprender mejor su producto de acuerdo con lo que *ella quiere* y con la manera que *ella* ha escogido para lograrlo?

Una vez que se haya dado buena retroalimentación por parte del profesor, compañeros y el estudiante mismo, es importante contrastar el resultado final con las metas y con los criterios de calidad acordados. Éste es el momento de la evaluación final. Para este momento, el tipo de preguntas pertinentes son las siguientes: ¿Qué me muestra el trabajo de mis estudiantes sobre los logros alcanzados en relación con las metas trazadas? ¿Cuál será la mejor manera de comunicar la evaluación para que realmente le ayude a mi estudiante? ¿Qué aspectos de la evaluación pueden ser desarrollados por el estudiante mismo y cómo?

Las cuatro dimensiones de la comprensión

Por otra parte, la investigación mostró que la comprensión puede ser diferenciada en cuatro dimensiones y que tener en cuenta estas dimensiones para la preparación de las clases enriquece mucho la comprensión.

La dimensión de las redes conceptuales

La comprensión se refiere a contenidos temáticos específicos organizados en redes conceptuales que conforman la *teoría*. En relación con esta dimensión es importante plantearse la pregunta: ¿qué espero que el estudiante comprenda?

La dimensión de los métodos de producción de conocimiento válido, convincente, justo o bello

La comprensión depende de las posiciones que se asumen para saber si las afirmaciones que se hacen y las decisiones que se toman están basadas en argumentos razonados, acertados, justos o bellos. Es decir, requiere analizar los métodos o caminos para llegar a hacer afirmaciones. Para esta dimensión el tipo de pregunta pertinente es: ¿cómo llega a comprender el estudiante?

La dimensión de la praxis

La comprensión implica una relación directa entre una *práctica* que alimenta la *teoría* y una teoría que ilumina la práctica. Este proceso le da sentido y *propósito* al conocimiento porque lo conecta con las posibilidades de ser utilizado en la vida y en la orientación de mi acción en el mundo. Para esta dimensión el tipo de pregunta pertinente es: ¿para qué queremos que el estudiante comprenda lo que queremos que el estudiante comprenda?

La dimensión de la comunicación

Existen distintas maneras de comprender (inteligencias múltiples) (Gardner, 1983) y diversas formas de expresar lo que se comprende. La *comunicación* es parte fundamental de la comprensión porque implica, por un lado, comprender a la audiencia, saber a quién se dirige uno para crear la forma de comunicación más efectiva y potente; por otro lado, implica conocerse a sí mismo para saber cuál es la forma de comunicación con la que se tiene más habilidad. Para esta dimensión el tipo de preguntas pertinentes es: ¿dadas ciertas circunstancias, cuál es la mejor forma de comunicar para que los demás también comprendan?

Estos cuatro elementos y dimensiones resumen los rasgos esenciales de la experiencia de la comprensión, y de los saberes disciplinares. Ahora bien, cada uno de estos elementos y dimensiones debe ser imaginado, reconstruido y diseñado en el contexto de los diferentes campos disciplinares del aprendizaje dado que cada uno de ellos tiene metas, tipos de producción, redes conceptuales, métodos, propósitos y formas de comunicación particulares. (E)

Tomado de material editado en Colombia (2002)
sin referencia hemerográfica.



SE SOLICITAN VENDEDORES educere

EDUCERE, la revista venezolana de educación,
requiere vendedores en todo el país.

Información por el teléfono: 0274-2401870. E-mail: educere@ula.ve